

The Challenge and Horizon of Educationist Study - Clue of “Practical Teaching ability” -

journal or publication title	Journal of Yamato University
volume	1
page range	155-160
year	2015-03-16
URL	http://id.nii.ac.jp/1677/00000024/



教師教育の課題と展望 —「実践的指導力」を手掛かりにして—

The Challenge and Horizon of Educationist Study — Clue of “Practical Teaching ability” —

深 川 八 郎*
FUKAGAWA Hachiro

要 旨

教師の仕事の多くは長年の経験と、それを通して得られる勘によって支えられている。教師の力量はそう短期間に身に付くものではない。「生涯にわたる成長と発達」の過程から切り離すことができないものである。このことは教師教育の土台に据えねばならない理念である。社会の変化や行政施策に目を転じると、1980年代に顕著になった学校教育の危機的な現象（「いじめ」・不登校・校内暴力等）の増加、さらにマスコミ報道によって学校教育をめぐる大きな課題として、「教員の資質能力」問題に焦点が注がれ、「指導力不足」教員の問題もクローズアップされていった。1986年4月に答申された臨時教育審議会（以下「臨教審」と略す）「我が国における社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現を期して各般にわたる施策に関し必要な改革を図るための基本的方策について」においては、教員の資質向上のための具体的方策として、初任者研修制度や社会人の活用、さらに大学における教員養成の充実等が検討され、戦後の教師教育は大きく舵を切ることとなる。つまり「即戦力」となる教員を養成する方策へシフトが大きく動いていくことになっていった。臨教審、教育職員養成審議会に度々示されている「実践指導力」とは如何なる力なのであろうか。教育問題が多発する現在の学校教育にあって、また、都市圏を中心にした教員の大量退職・大量採用時代を迎え、多くの初任者を採用するにあたって、当然採用側は、言わば「即戦力」となる教員を求める。ねらいについては十分理解できるし、教壇に立った時、日々の授業や学級経営をスムーズに行える教員であることは当然望まれる。しかし、養成期間としての大学在学中に即戦的な「実践指導力」を身に着けることがどこまで可能なのかどうか。「実践的指導力」は、現場の教師の無力感を（少なくともイメージの上では）解消するような概念として登場したのであり、それは、現場での困難に直面した人々の存在と大学教育への失望を背景にして、それを打開する役割を付与されたマジックワードなのである。」との油布の指摘がある。その一方で、「失敗から成長していく教師の姿を通して、『実践的指導力』を発揮し成長していく教師のイメージを豊かに持てるような指導が養成段階では重要であろう。」との高橋の指摘の中に「実践的指導力」を身につけていくヒントがあるのではないか。

キーワード：教師教育、教育実習、教員の資質能力、実践的指導力

1. はじめに

長尾十三二は『教師教育研究の課題と視点』¹の中で次のように述べている。「まず教師の資質とか力量とかよばれているものは、全体的な人間としての資質、力量を基礎とするものであり、したがってそれは教師自身の生涯にわたる成長と発達と過程と切り離すことはできない、というきわめてあたりまえの認識から、私たちは出発すべきである。教職の専門（職）化が求められれば求められるほど、このことは強調しておかなくてはならない。」と。さらに「大学の教師教育は、したがって、厳密に言えば、教師の力量形成過程のうちの一領分を分担しているに過ぎない。しかし、教師は大学において教育をうけなくてはならないという戦後の教師教育の理想

は、大学が教師教育にかかわることを、充分条件でないにしても必要条件として宣言したものとうけとめておくべきだろう。」として、「…教職に対する堅実な使命感や責任感は、職場において育つもの、育てられるべきものであり、大学教育がなしうることは、教職の本質や意義についての知的な理解、実践記録の学習や現場教師との交流を通してえられる人間的な共感にとどまる。また、授業や学級経営の要領や技術の錬磨も採用後の職場においてももっともよくおこなわれるはずのものであって、これを実習期間の大幅延長などによって大学に期待するのは筋違いである。」とし、「（大学教育がなしうること、なすべきことは）たとえば教科教育法演習、学級経営論演習のような形式で知的理解を深め、教育実習（教育実

* 大和大学教育学部教育学科

地研究)において教師の仕事の実践的な理解とそこでの新たな問題点の発見につとめさせることである。」と述べている。

冒頭からいささか引用が長くなったが、戦後、師範学校が革められ、教員養成の開放制の下で、教師教育が学芸学部から教育学部に名称変更する時期(1960年代後半)に学んだ筆者達の世代にとっては上述の長尾の考えは極めて教員養成の基本と順序を踏まえ、かつ「(学校における)教師集団こそが教師教育の原点である」ことを教えられた私たち世代(団塊世代)にとっては、まさに養成教育の要所を押さえた論理であると考えられる。

30数年間、学校現場に身を置いた経験から振り返ると、教師の仕事の多くは長年の経験と、それを通して得られる勘によって支えられている。いわば、かつての我が国における「職人」のように、我々の世代は「技を盗め!」と先輩教師から叱咤激励されつつ、実践を学び取ってきた。一教師としての経験は常に相対化していかなければならないが、教師の力量はそう短期間に身に付くものではない。長尾の指摘するように「生涯にわたる成長と発達の過程」から切り離すことができないものである。この考えは教師教育の土台に据えねばならない基本である。

一方、社会の変化や行政施策に目を転じると、1980年代に顕著になった学校教育の危機的な現象(「いじめ」・不登校・校内暴力等)の増加、さらにマスコミ報道によって学校教育をめぐる大きな課題として、「教員の資質能力」問題に焦点が注がれ、「指導力不足」教員の問題がクローズアップされていった。

そのような社会的な背景もあり、1986年4月に答申された臨時教育審議会「我が国における社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現を期して各般にわたる施策に関し必要な改革を図るための基本的方策について」においては、教員の資質向上のための具体的方策として、初任者研修制度や社会人の活用、さらに大学における教員養成の充実等が検討され、戦後の教師教育は大きく舵を切ることとなる。つまり「即戦力」となる教員を養成する方策へシフトが大きく動いていくこととなった。

1987年12月に答申された教育職員養成審議会(以下「教養審」)「教員の資質能力の向上方策等について」の「教員の養成・免許制度の改善」の中では、「教職に就く者に対して、教員養成課程において、教科・教職についての基礎的・理論的内容と広い教養、そして実践的指導力の基礎を確実に身に付けさせる」ことが必要であると指摘している。また、1997年7月に答申された「教養審」第一次答申では「養成段階」として「専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質

能力』(採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力)を身に付けさせる過程」としている。さらに、1999年に、同じく「教養審」答申の「養成と採用・研修との連携の円滑化について」においては、初任者の段階で「大学の教職課程で取得した基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎等を前提として、採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力が必要であり、さらに、教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般について一通りの職務遂行能力が必要である」としている。

しかし、以降、施策としての「教育改革」は教員を「二重責務」の位置に立たすこととなる。つまり「改革の推進者」であると同時に「改革の標的者」という立場である。久富は指摘する²。(一つは教育改革の直接の主体者として)「こどもたちの成長・発達に、学校という場でもっとも直接に働きかける仕事にたずさわっているのは、教師たちである。それにまた、諸『教育改革』は、教師たちによる毎日の仕事のレベルに降りてきて、その仕事のあり方に直接・間接に強・弱それぞれの影響を与えるものなので、教師たちはその意味で必然的に、『改革の末端での担い手』の位置を持つ」と。(もう一つは)「教師存在が『改革』の主要なターゲットになっている」という点である。そうになっていった経過を次のように指摘する。即ち「学校・教師に対する社会的不信が追い風になっているという背景があるだろう。学校・教師への子ども・父母・住民の無前提の信頼(それは「信頼のフィクション」)だっただろうが、それが「教師の黄金時代」を支えていた)は、いまでは過去のものとなっている。今次『教育改革』のバックには、学校・教師という存在の社会的正当性の低下という客観的な状況と、その回復という課題があると考えられる。だから、『教員制度改革』は、一時的な政治的流行ではなく、そのような歴史的・客観的背景を持って登場している。つまり、今次『教育改革』が背負ったこのような課題からして、教師たちは「改革」の主要な対象」という位置を受け取っているのである。」とし、「教師たちは『教育改革』との関連で、『改革』の『担い手』と『対象』という一見背反するような二重の位置を持っている」と指摘する。

もちろんこのような社会的背景として高度な資本主義社会の進展が考えられる。即ち、第三次産業を中心とした、より分業化された社会構造と「新自由主義」社会の浸透により、日々の生活は「消費」と「サービス」を軸に営まれている。そのことから当然、人々の意識は他者に対して、よりクオリティな「サービス」求めることとなる。学校教育においても、そのような社会的意識は子ども・保護者に少なからず影響を与えている。学校教育を「消費」「サービス」の視点で捉える時、無理難題要

求が増える背景には、消費化社会で醸成された消費者としての権利意識が元になっていると思われる。しかしこの問題はこれ以上ここでは立ち入らない。

2. 教員養成としての「実践的指導力」

先に示した臨教審、教養審に度々示されている「実践指導力」とは如何なる力なのであろうか。もちろん瞥見すれば、なんとなく理解できる用語である。教育問題が多発する現在の学校教育にあって、また、都市圏を中心にした教員の大量退職・大量採用時代を迎え、多くの初任者を採用するにあたって、当然採用側は、言わば「即戦力」となる教員を求める。ねらいについては十分理解できるし、教壇に立った時、日々の授業や学級経営をスムーズに行える教員であることは当然望まれる。学校管理職にしてもそのことは切に望んでいる。しかし、養成期間としての大学在学中に即戦的な「実践指導力」を身に着けることがどこまで可能なのかどうか。このことについては厳に検証していく必要がある。ここでは「実践指導力」という用語を手掛かりにして、教員養成の課題と展望を探っていきたい。

まず、「実践的指導力」という用語に結びつく「実践性」という概念、そしてその意味について現在学生はどう捉えているのだろうか。岩田康之・別惣淳二・諏訪英広を中心にして「全国の小学校教員養成の課程認定を受けている大学・学部関係者、並びに全国の都道府県教育委員会、政令指定都市教育委員会の関係者の協力を下に学部生と初任教員を対象とした質問紙調査」は多くの示唆を与えてくれる。その中で「実践性」の内実について教職志望意識の強い学部生と新卒初任の教員たちが、圧倒的に望み、挙げたものは次のことである。即ち「(大学の受講科目で)『よかった』として挙げたものは半数が実践的諸科目であり(免許基準上は、小学校の教育実習単位は5/124に過ぎない)、自由記述に頻発したキーワードは、授業内容においては『指導案』『現場体験』あるいは『教育の現実』との関わり」³を主としたものであったと指摘している。さらに「また授業担当者に関しては『実践経験のある指導者』を望み、授業内容に関しては模擬授業やグループワークを好み、座学・講義を否定する傾向が明確である。」ことを明らかにしている。しかし、高等教育が教育機関であると同時に研究機関であることから、即応的な授業技術に傾斜することには警鐘を鳴らしている。つまり、「(これは)端的に言えば教職志望意識の強い学部生と、新卒初任教員たちの望む教員養成機関が限りなく、『専門学校』であることを意味している。言い換えれば、『大学における教員養成』原則に基づき、学士学位を持つ人材を教員の基礎資格としていることの意味、『学識ある専門職』としての教養の大切さ、といったことはこの回答者群の前で説得力を失っているのでは

る。」⁴と指摘している。教職教養に限らず、免許法に関わる科目群全ての重要性を如何に必要条件として教えていけるかが、カリキュラム編成と同時に問われる今後の教員養成の大きな課題でもある。人類の歩んだ文化遺産の上に「教育学」が成立していることの意味を探究していくことの課題が、教員養成に問われているといえよう。

次に、我が国において「教育実践」という概念が生じた経緯について大和真希子は次のように述べている。「世の中が太平洋戦争へと邁進していったこの頃、最優先されたのは、児童や生徒の自主性に沿うことなどではなく、天皇制教育体制の下で国家のために闘い抜き、命を捧げることのできる『『少国民』の育成であった。しかし、こうした戦時下であってさえも、教師の中には軽視されていた子どもの生活実態や子どもの内面という『リアリティ』を決して等閑視することなく、自己の教育の目的と内容・方法を確立していく者がいた。このような教師たちが維持していたのは、『授業をはじめとする子どもとの具体的な教育活動の事実』を決して見逃さないという姿勢である。そして、彼らの中で自然と自覚され、共有されたものこそ、他でもない『教育実践』という概念だったのである。」⁵と述べている。

明治期に設立された我が国における近代教育は、欧米に範をとる形でスタートした。そして戦後民主教育はアメリカに範をとる形で再スタートした。我が国の教育制度は、制度的には「終戦」を結節点として、大きな変化の歴史を経ることとなったが、現場実践として見た時、大正時期に萌芽した「総合学習」等に代表される授業づくりは連綿として受け継がれてきたと見る事が出来る。

一方、油布佐和子は次のように指摘する。「1970年代、近代社会を支えてきた学校神話は崩壊し、盤石だと思われていた日本の教育は、ほかならぬ子どもたちの反乱によって根底から問われた。全国を席卷した高校生・中学生による学校の荒れは、体罰や厳しい校則でいったんはかろうじて終息したかに見えたが、その後、いじめや不登校など、校内暴力の時のように力によって抑え込む指導が効力を持たない時代がやってきた。」⁶ことを指摘し、さらに『『教員養成独自の学問の確立の不在』のなかで、このような(若者の耐性の欠如、科学知に対する期待と失望、即効的な授業技術の未開発等)社会的状況が、『実践的指導力』という言葉に〈大学で教えられていない欠落している何かをカバーする内容を含んでいるもの〉として、教員や学生に期待を持って受容されたのではないだろうか。大学における教員養成への失望は、大学から現場へ、科学的・理論的な知識から経験重視へという流れを生み、そのような状況の中であって『実践』『指導力』というような用語が、『諸課題に対応でき

る』イメージを喚起するものとしての役割を果たすようになったと考えられる。『実践的指導力』への期待が高まった背景には、以上のように、社会の変化と『大学の教員養成の非力説』とでもいうような状況があることはまずは何よりも踏まえておかねばならない。」として、さらに、「実践的指導力は、現場の教師の無力感を（少なくともイメージの上では）解消するような概念として登場したのであり、それは、現場での困難に直面した人々の存在と大学教育への失望を背景にして、それを打開する役割を付与されたマジックワードなのである。」としている。油布は福岡教育大学勤務以来一貫して学校現場に足を入れ、現場の教員の意識変化を丹念に調査してきた研究経過がある⁷。それだけに指摘している内容は現場の実情を穿っていると考えられる。続けて引用する。「欧米のキャッチアップモデルが達成された現代では、貧しさからの脱却という社会的価値や、刻苦勉励してひとかどの成功を収めるといった目標は、すでに、子どもたちの生活感覚とずれている。問題が噴出したのは、社会の変動や人々の価値意識の新しい形態と古くからの制度（学ぶことの意味とそれを実現する制度）のズレにあったのではない。いわば社会・子どもの変化に伴い、教育や学校の在り方を考え、変えていかねばならない時期に用意された方策は、逆に、教師を総動員して、子どもを何とかこれまでの学校システムに適応させようという発想だったのであり、その先鋒に期待されたのが『実践的指導力』を持つ教師であったのである。枠組み自体を不問にして、綻びを繕い、様々な方法で古いあり方に適応を促す方策は、教育のいたるところで見られるが、こうした発想自体を問い直すべきなのである。」とし、「教員養成において責任を持つ大学が考えなければならないことは、教師が日々の実践を省察しながら取り組むプロセスについて、すなわち教師という熟達者の知識獲得の在り方に科学のメスを入れることと、教育に関わる人々が現状を俯瞰する理論を学び未来に開かれた視野を持つような力を養成することである。」⁸と結んでいる。1970年代末からの学校での荒れ、そして高度に発展してきている資本主義社会、それに伴う「消費とサービス」社会の中で、個人としての考え・行為が最優先される社会にある。だからこそ、教え合う行為や学び合う行為それ自体の問い直しは教育に携わる者にとって喫緊の課題とすべきである。

最後に、高橋英児は『『実践的指導力』の志向は重要だと感じつつ、以下の点でその志向に対する疑問を抱いている』⁹と指摘する。「第一は、これまでの教員養成において、そもそも採用段階において『職務を著しい支障が生じることなく実践でき』ないほどの教員（卒業生）がどれほどいるのか、という疑問である。」として、久富の「教育委員会月報」でのデーターを元にした「新

採教師一年後の採用状況」から、「職務に著しい支障が生じる」ような教員はほとんどいないことを裏付けている。そして、第二として『『教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践』するためにもとめられる資質能力の具体的な範囲と水準の問題である。『教科指導、生徒指導等』の『等』に含まれる職務内容をどの範囲でとらえるか、求められる力量の水準をどの程度に設定するかによっては、養成段階への要求が過大になる恐れがある。』とし、「教科指導に付随して求められる指導全般に対処できるように養成段階で体系的に指導することは、多大な困難が伴うことはあきらかであろう。なぜなら、これら一連の指導内容が広範であり、構造化が難しいだけでなく、養成段階における『実践的指導力』の範囲と水準に対する一般的な合意が明確ではないからである。』¹⁰と指摘している。そして「実践的指導力」を育成する視点として二点提示している。一点目は「教師の『実践的指導力』は、子どもとの応答関係の中で育まれ、自らの実践を振り返るような営みの中で成長するという視点を持つことであろう。それは、失敗しながらの成長を許容するような教師の成長と実践の捉え方に基づいて、『実践的指導力』の発揮と向上をとらえることである。……現在の教員が置かれている状況が教師になることへの不安を彼ら（学生）に強く抱かせていることを伺わせる。失敗から成長していく教師の姿を通して、『実践的指導力』を発揮し成長していく教師のイメージを豊かに持てるような指導が養成段階では重要であろう。』¹¹としている。二点目は、「教師の『実践的指導力』は、子ども、保護者、職場、教師集団、地域などといった多様な要因との関連の中で発揮されるという視点を持つことである。なぜなら、教育実践は、実践が営まれている現実の文脈（例えば、学級の状態、その状態に至るまでの学級のこれまでの出来事、子どもたちのこれまでの成長過程など）や関係性（教師と子ども、子ども同士がどのような関係を営んでいるかなど）によって、その展開のされ方は大きく異なってくるからである。それは、例えば、ある学級で上手くいった内容や方法が、そのまま別の学級でも同じ効果を生むとは限らないという事例を考えてみればよいだろう。その意味で、子どもの成長や教科指導に関する『正しい知識』や方法・技術の熟達さえあれば常に上手くいくというわけではないのである。」とし、「養成段階においては、子どもとの応答関係を築きながら、教師自身の子ども理解を深め、教職に関する知識や方法・技術を絶えず問い直し続けていく力量を育成していくことがもとめられるであろう。』¹²と指摘している。そして、「養成段階において育てるべき『実践的指導力』は、個々の具体的な指導方法・技術の熟達よりも、教師としての長期にわたる成長を見通して、本学（各大学）のプログラムが『実践的指

導力』と名付けたような教師として成長し続ける力量の向上に焦点を当てていくべきであると考え。……専門的な知識や個々の具体的な方法・技術を支えるような力量、すなわち自己の実践を多角的な視点から分析して、次の手立てや見通しを構想していく力量の育成にこそ力を注ぐべきであると考え。」¹³と述べている。

以上、引用がいささか冗長になったが、現在の教員養成教育の困難性の一端を示すことが出来たと考える。佐藤が指摘するように¹⁴、「教師教育改革の主要な対象を学部教育から大学院教育にシフトすべきである」ことは我が国の教員養成改革上、急がれる課題であると考え。しかしこれは、大きく制度上の改革が求められるものである。当面、現制度が続くとして、学部で教員養成教育に携わっている者にとっては4年間の中で出来ることの最良の課題(カリキュラム)に取り組まざるを得ない。現実的課題として。

3. まとめ

日本の「バブル経済」が崩壊して20年ほど経つ。格差社会が指摘され、一部の富む人とそうでない人の格差は時を経るほど広がる気配を見せている。そのつけは一番若者に回っているように思える。しかし、巷には物があふれ物的には恵まれた日々の中で暮らしていることは事実である。特に情報機器の商業主義に乗った情報化社会の進展はとどまるところを知らない。その中で、大きな社会の変化を指摘するなら、「人間関係の希薄化」である。文科省だけではなく、誰もが危惧する課題は「豊かな心の育成」であるが、情報化社会は皮肉にも「人間の感情の豊かさ」を奪っているように思える。他者を思いやり、「無償の贈与」が可能となるのは、人間関係の中で日々葛藤し、人間的にも知的にも苦闘する姿勢の中からしか生まれない。他者を思いやり、人の心を洞察し、心の機微を察することが出来る感性は、自らの苦悩から逃避せず、それを省察し克服し、新たな地平を目指そうとするチャレンジャーとしての生き方を避けては到底身につかない。そのことを教師教育の基本に据えていくことが大切だと考える。最後に、教師教育の根幹に関わると思われる松下の貴重な指摘を示しておく。

松下は、「まじめな教師のどこが問題なのか」に触れて次のようにまとめている。「教師自身や組織が生き残っていくためだけなら、まじめな教師であるに越したことはない。しかしながら、いやしくも『教師』を名ののなら、まじめであろうとするだけでは自己欺瞞に陥る。まじめでしかない教師は教師として知的に怠慢であり、倫理的に無責任だからである。だから、もしあなたが教師か教師志望者だとしたら、まじめな教師であることの罪と罰のあいだで深く悩むはずだ。けれども、罰よりも罪を避けようとするとき、教師は誠実になれる。誠実な

教師が批判的省察力を身につけて真のプロフェッショナルになれば、もはやだれもその人を処罰はできまい。ならば、そのような教師になるにはどうすればよいのか。まじめな教師は単に教える人である。学ぶのは、教える人として期待された成果を出そうとするときにかぎられる。それに対して、誠実な教師はむしろ学ぶ人である。子どもや社会がよりよきものになるとはどういうことか、多様な人びとや文献から学び、考える。そこから築き上げた自らの哲学や理念を、すぐれた教育実践をモデルにしながら、目の前の子どもの特性に応じて、独自の教える技法(アート)にむすびつけていく。その上で、自らの教育実践をたえず批判的に省察し、よりよき教育実践をめざして自らの哲学や理念を問いなおし・練り上げ、教える技法をさらに工夫していく。このような学びをたえず続けていくのが、誠実にしてプロフェッショナルな教師である。多様な他者から切り離されたところでひたすらまじめに努力しても、教師という名に値する教師にはけっしてなれないのである。」¹⁵と強調している。現在の学校現場での教員の日々のしんどさ、特に「細切れ的な」事務量の増加や、価値観の多様性に伴う人間関係の複雑さ等、挙げればきりが無い。しかし目標地点だけは見誤ることなく進まねば、「リング-ワンデルング」に陥る危険性は常に存在している。このことを自覚した養成教育が求められる。

引用文献

- ¹ 長尾十三二「教師教育研究の課題と視点」日本教育学会教師教育に関する研究委員会編『教師教育の課題—すぐれた教師を育てるために—』明治図書1983年P.9~11
- ² 久富義之「『改革』時代における教師の専門性とアイデンティティ」久富義之編著『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房2008年P.16~P.17
- ³ 諏訪英広「『学ぶ側』にとっての教員養成カリキュラム」岩田康之・別惣淳二・諏訪英広編『小学校教師に何が必要か コンピテンシーをデータから考える』東京学芸大学出版会2013年P.91
- ⁴ 同上 P.91
- ⁵ 大和真希子「教師教育における『実践』概念の再考」岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師』東京学芸大学出版会2011年P.67
- ⁶ 油布佐和子「教師教育改革の課題—『実践的指導力』養成の予測される帰結と大学の役割—」『教育学研究第80巻4号』日本教育学会2013年P.80
- ⁷ 油布佐和子「教師集団の解体と再編—教師の『協働』を考える」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来—あすの教師像を模索する』教育出版1999年P.52-70

- ⁸ 油布佐和子「教師教育改革の課題—『実践的指導力』養成の予測される帰結と大学の役割—」『教育学研究第 80 巻 4 号』日本教育学会 2013 年 P.87
- ⁹ 高橋英児「養成段階における実践的指導力の育成についての一考察」教師教育学会年報第 19 号『教師教育政策の検証』2010 年 P.60～62
- ¹⁰ 同上 P.61
- ¹¹ 同上 P.63
- ¹² 同上 P.63
- ¹³ 同上 P.63
- ¹⁴ 佐藤学「教師教育の危機と改革の原理的検討」教師教育学会年報第 15 号『岐路に立つ戦後教員養成』2006 年 P. 8～17
佐藤学「大学・大学院における教師教育の意義—専門職制と自律性の確立へ—」教師教育学会年報第 22 号『教師教育の自律性』2013 年 P. 8～15
- ¹⁵ 松下良平「まじめな教師の罪と罰—教師が教師であるために必要なこと」グループ・ディダクティカ編『教師になること、教師であり続けること 困難の中の希望』勁草書房 2012 年 P.65～66